

KATARZYNA JACHIMOWSKA

Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny,
Instytut Filologii Polskiej, Katedra Współczesnego Języka Polskiego

Tożsamość osób z uszkodzonym słuchem w świetle dyskursu naukowego

Kiedy w 2007 r. w Łodzi ukazała się praca zbiorowa pod redakcją Elżbie-ty Woźnickiej pt. *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych. Social and cultural identity of the Deaf*, w polskim dyskursie naukowym od kilkunastu lat toczyła się już dyskusja nad postrzeganiem głuchych jako lingwistycznej i socjokulturowej mniejszości. Od 1994 r. – od ukazania się pierwszej w Polsce publikacji lingwistycznej poświęconej polskiemu językowi migowemu (PJM) autorstwa M. A. Farrisa (*Sign language research and Polish Sign Language*) – w środowiskach zajmujących się aspektami głuchoty rosła świadomość odrębności komunikacyjnej/językowej niesłyszących, a język migowy zaczął być postrzegany jako autonomiczny, naturalny język społeczności Głuchych¹, budującej w oparciu o PJM swoją tożsamość. Liczne prace naukowe [por. np. Długołęcka 2002; Grzesiak 2004, 2005; Tomaszewski 1999, 2004; Świdziński 2007] przyczyniły się do wykrystalizowania w dyskursie naukowym pojęcia tożsamości społeczno-kulturowej głuchych, które poszerzyło dotychczasową perspektywę rewalidacyjną – surrogopedyczną i surdopedagogiczną – o nowy, socjokulturowy wymiar. Nie oznacza to jednak braku głosów krytycznych w środowisku naukowym. Polemika dotyczy zarówno uznania systemu komunikacji wizualno-przestrzennej za język, jak i statusu mniejszości językowo-kulturowej głuchych [por. np. Michalewski 2011]. Nadal także, w powszechnym odbiorze, osoby z uszkodzonym słuchem postrzegane są jako mniejszość populacyjna, grupa niepełnosprawnych². Ich

¹ Zapis tego słowa wielką literą podkreśla w literaturze przedmiotu przynależność rodzimych użytkowników języka migowego do mniejszości kulturowej [por. Grzesiak 2004]. W pracy pozostaje się przy pisowni zgodnej z obowiązującymi regułami ortograficznymi.

² W Polsce w 2000 roku na choroby związane z wadliwym funkcjonowaniem narządu słuchu cierpiało ok. 6,3% dotkniętych niepełnosprawnością osób, które przekroczyły 15. rok życia – dane za: Albińska 2007: 169.

inwalidztwo, a w związku z tym i odrębność, związane są z brakiem umiejętności porozumiewania się za pomocą mowy, a powszechna w polskim szkolnictwie doktryna oralizmu każe poddawać takie osoby rehabilitacji, która ma się przyczynić do integracji osób niesłyszących ze słyszącą większością. Doktryna ta głosi, że każde dziecko może nauczyć się słyszeć i mówić [Löwe 1999] i wymaga jak najwcześniej podjętej rehabilitacji prowadzącej do komunikowania się za pomocą mowy.

Publikacje naukowe próbują przełamać tendencje oralistyczne w dydaktyce surdopedagogicznej i zmienić powszechne postrzeganie głuchoty oraz osób nią dotkniętych. Na łamach wielu czasopism specjalistycznych podejmowana jest problematyka edukacji dwujęzycznej i nauczania języka polskiego jako obcego [por. np. Bryndal 1998; Cieszyńska 2004; Tomaszewski 2005a, 2005b; Czajkowska-Kisil 2006]. W 2005 roku dwujęzyczność w nauczaniu dzieci niesłyszących stała się przedmiotem konferencji zatytułowanej „Nauczanie dwujęzyczne dzieci głuchych – jak język migowy może pomóc dziecku niesłyszącemu w opanowaniu języka polskiego”, zorganizowanej przez Polskie Towarzystwo Surdopedagogiczne. O potrzebie zmian w formie systemowej (a nie tylko doświadczalnej) w programach i metodach kształcenia głuchych Polaków świadczą też głosy uczestników konferencji pod hasłem „Edukacja niesłyszących”, zorganizowanej w Łodzi w 2011 r. przez Polski Związek Głuchych. Publikacja pokonferencyjna jest reprezentacją aktualnych poglądów na temat nauczania osób głuchych w Polsce, wśród których dobitnie brzmią głosy dotyczące redefinicji założeń edukacyjnych zmierzającej do dostrzeżenia sensowności nauczania języka polskiego jako obcego, a tym samym do kształcenia bilingwalnego [por. artykuły Ziarkowskiej-Kubiak; Kowal; Januszewicz, zamieszczone w tej publikacji]. W badaniach nad dwujęzycznością podkreśla się, że jeśli dziecko, posługujące się regularnie różnymi językami, nie wybierze jednego jako funkcjonalnie prymarnego, to będzie mieć problemy z ukształtowaniem własnej tożsamości [por. Cieszyńska 2004: 35]. Uchwalona w 2011 roku Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się³ [Dz. U. 2011, nr 209, poz. 1243] co prawda nie obejmuje dziedziny edukacji, ale jako pierwszy akt prawny w Polsce sygnalizuje, że osoby głuche mają prawo do komunikacji w języku migowym jako pierwszym.

Lektura tekstów naukowych oraz działania lingwistów i środowisk związanych z „nową falą” w postrzeganiu głuchoty, zwieńczone pracami legislacyjnymi w zakresie języka migowego, podpowiadają, iż problem tożsamości społeczno-kulturowej głuchych, opartej na tym języku, toruje sobie drogę do świadomości społecznej. Obliguje to do spojrzenia na specjalistyczną konceptualizację pojęcia *tożsamość głuchych*. Celem artykułu jest przyjrzenie się strukturze pojęciowej tego związku, utrwalonej w tekstach naukowych, określenie podstaw zakresu

³ Ustawa weszła w życie 1 kwietnia 2012 r.

pojęcia funkcjonującego w środowisku naukowym. Materiałem egzemplifikacyjnym jest tom pokonferencyjny zatytułowany *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych. Social and cultural identity of the Deaf*, wydany w Łodzi w 2007 r. pod redakcją Elżbiety Woźnickiej. Autorami artykułów są przedstawiciele różnych środowisk – pracownicy naukowo-dydaktyczni takich ośrodków, jak: Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Warszawski, Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu w Warszawie, Akademia Podlaska w Siedlcach (od lipca 2010 r. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny), Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi (od 2009 r. Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna), Wyższa Szkoła Filologiczna we Wrocławiu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, a także członkowie Polskiego Związku Głuchych oraz nauczyciele ze szkół i ośrodków dla dzieci i młodzieży z problemami słuchu. Są wśród nich reprezentanci różnych poglądów dotyczących tożsamości głuchych, osoby zarówno słyszące i słabosłyszające (zaimplantowane), jak i głusi oraz CODA⁴ (Children of Deaf Adults – słyszące dzieci niesłyszających rodziców). Problem tożsamości głuchych omawiany jest w publikacji z perspektywy pedagogicznej, psychologicznej, lingwistycznej, socjologicznej i filozoficznej. Artykuły podejmują temat zarówno tożsamości grupowej (społecznej), jak i podmiotowej (samoświadomości).

Wstępna analiza materiału wykazała, że:

- po pierwsze – opis pojęcia *tożsamość głuchych*, które wiąże się z próbą udzielenia odpowiedzi na pytania: kim i jaki jestem? oraz kim i jaki nie jestem?, a także: z jaką grupą się identyfikuję?, budowany jest na opozycji: ja (my) niesłyszący – on (oni) słyszący (dyskurs toczy się w aspekcie niepełnosprawności);

- po drugie – w tekstach analizuje się rolę środowiska rodzinnego – podkreśla się wpływ rodziców głuchego dziecka na kształtowanie jego tożsamości osobniczej (rodzice słyszący/rodzice niesłyszący);

- po trzecie – dyskurs toczy się wokół integracji – autorzy tekstów sygnalizują, iż na identyfikację przynależności do określonej wspólnoty znaczący wpływ wywierają: rodzaj podjętej edukacji (szkoła masowa/szkoła specjalna) oraz metody nauczania językowego (metody oralne/system językowo-migowy/polski język migowy);

- po czwarte – w artykułach zwraca się uwagę na duże zróżnicowanie środowiskowe osób z uszkodzonym słuchem, w którym identyfikacja tożsamościowa ujawnia się poprzez stosunek do sposobu komunikacji interpersonalnej (język migowy/język polski). W tym aspekcie dyskursu o tożsamości uwaga koncentruje się na tekstach sygnalizujących problem identyfikacji społecznej osób żyjących pomiędzy dwoma światami: słyszących i niesłyszających, wśród których dużą grupę stanowią osoby zaimplantowane, zaliczane do słabosłyszających, ogłuchłe oraz CODA.

⁴ CODA określa się też terminem „deaf by heritage”, czyli: głuchy z pochodzenia albo: słyszący, ale głuchy kulturowo.

W analizowanym korpusie tekstów najliczniej reprezentowane są głosy, które traktują głuchotę jako formę identyfikacji pozytywnie wartościowanej przez społeczność głuchych; uznające tę społeczność za mniejszość językowo-kulturową, dla której wyznacznikami tożsamości są posługiwanie się językiem migowym (uznawany za wartość, a nie stygmat kalectwa) oraz identyfikacja kulturowa, wynikająca z przynależności do tej wspólnoty językowej. Takie obciążenie frekwencyjne jest zrozumiałe w obliczu tematu konferencji, a co za tym idzie – tytułu publikacji pokonferencyjnej.

W poddanych analizie tekstach jako pierwszy zwraca uwagę opis zewnętrznej wykładni kategorii tożsamości głuchych, konstruowany wokół dychotomicznego podziału na: ja (my) niesłyszący – inni słyszący (s. 15, 37, 174)⁵ oraz określenia relacji w zmiennych kategoriach: my niepełnosprawni, obcy w świecie słyszących/pełnosprawni w swoim – inni słyszący, niepełnosprawni i obcy w świecie głuchych (s. 91, 174). Bazowanie na jednej różnicy w opisie tożsamości podane jest krytyce (s. 15). Jednokryterialna klasyfikacja słyszący–niesłyszący zawęża bowiem identyfikację do określenia przynależności jednostki do „swoich” (głuchych) lub „obcych” (słyszających). Zwraca się jednak uwagę, że „głuchota i przynależność do świata głuchych mogą wpisywać się najsilniej w tożsamość jednostki, pełniąc rolę meta-tożsamości” (s. 17).

O roli wpływu środowiska rodzinnego na kształtowanie się tożsamości podmiotowej dziecka niesłyszącego pisze się w analizowanych tekstach w aspekcie pozytywów i negatywów. Wskazuje się na silne poczucie przynależności do społeczności głuchych w rodzinach, gdzie dziecko i rodzice są niesłyszący oraz akcentuje płynące stąd korzyści:

W komfortowej sytuacji jest dziecko głuchych rodziców, które rodzi się w świecie pełnym akceptacji i natychmiast jest włączane do społeczności – niesłyszących (s. 75).

Trudności w identyfikacji własnej tożsamości osoby głuchej wychowywanej przez słyszących rodziców (ewentualnie osoby słyszącej wychowanej przez niesłyszących rodziców – CODA) eksponowane są w badanym materiale w kontekście problemów komunikacyjnych, por. np. cytat:

Moja Mama bała się języka migowego, dlatego za wszelką cenę chciała, abym nauczyła się mówić i porozumiewać się za pomocą mowy z otoczeniem (s. 234).

Przywoływane są konsekwencje braku akceptacji głuchoty dziecka i decyzji o wyborze pierwszego języka w komunikowaniu się z nim (język foniczny *versus* język migowy):

⁵ Przytaczane opinie i cytaty mają przypisane numery stron z publikacji, która jest bazą materiałową pracy.

Brak komunikacji za pomocą języka migowego wskazywać może na przerzucanie konieczności dostosowywania się w komunikacji na dziecko, negację głuchoty dziecka [...] nauka języka migowego i komunikowanie się za jego pomocą może dla niektórych rodziców być zbyt zagrażające i wolą unikać tej formy komunikacji (s. 67);

Nasza tożsamość kulturowa tworzy się poprzez nakładanie się wpływów różnych grup społecznych, z którymi się identyfikujemy. Jeśli te wpływy są zbieżne to wzmacniają się wzajemnie [...]. Jeśli wpływy te są sprzeczne, wówczas tworzy się dysonans kulturowy, co powoduje, że trudno nam wykształcić spójną tożsamość (s. 75).

Kluczowe znaczenie w psychicznym stawianiu się osobą głuchą (tj. osobą niezaprzeczającą własnej głuchocie) mają trudności rodziców słyszących związane z doświadczeniem głuchoty dziecka i własnego rodzicielstwa tego właśnie dziecka (s. 48).

Młodzież głucha [...] jest samotna w relacji ze swoimi słyszącymi rodzicami, jeśli chodzi o podzielenie z nimi przeżyć dotyczących bycia osobą głuchą (s. 47).

Artykuły zwracają uwagę, że z rodzicielskim wyborem sposobu komunikacji z głuchym/niedosłyszającym dzieckiem wiąże się decyzja dotycząca typu edukacji⁶, a co za tym idzie, metod nauczania. Wybór pomiędzy szkołą masową, ewentualnie z klasą specjalną lub oddziałem integracyjnym, a specjalnym ośrodkiem szkolno-wychowawczym, rzutuje na kształtowanie się identyfikacji społecznej i samoświadomości. Jak píše Marianna Krawiec:

Dzieci niesłyszące i niedosłyszające do 10–12 roku życia, jeżeli mają wspierających rodziców, nie mają świadomości, że są w jakiś sposób inne od swoich rówieśników. Około 12 roku życia konfrontują się z faktem, że są w jakiś sposób inne (s. 138).

Samoświadomość inności oraz poczucie niedopasowania społecznego może pojawić się wcześniej – wraz z pierwszymi kontaktami z rówieśnikami, o czym zaświadcza sami niesłyszący:

Pierwsze trzy lata przebywałem w domu pod opieką rodziców. Od 3 roku życia zacząłem uczęszczać do przedszkola, razem z dziećmi słyszącymi. Jednakże na początku nie izolowałem się od otoczenia, od początku nie zdawałem sobie sprawy z tego, że nie słyszę. Dla mnie taka sytuacja była naturalna, dopiero w przedszkolu zauważyłem, że coś nie tak. Inne dzieci dały mi to odczuć, gdyż naśmiewały się z tego, jak mówię (s. 224).

Dyskurs naukowy dotyczący typu edukacji koncentruje się wokół stopnia integracji dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem ze słyszącymi rówieśnikami oraz metod nauczania. Materiał egzemplifikacyjny wskazuje na ściśle powiązanie aspektu dydaktycznego z tożsamościowym. Najbardziej eksponowane jest stanowisko

⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty [Dz. U. Nr 95 poz. 245, z późn. zmianami] reguluje formy kształcenia dzieci z uszkodzonym słuchem. Przewiduje nauczanie w: przedszkolu lub szkole specjalnej, oddziale specjalnym w przedszkolu lub klasie specjalnej w szkole publicznej, oddziale integracyjnym w przedszkolu lub szkole publicznej, przedszkolu lub szkole integracyjnej, klasie terapeutycznej, szkole masowej; nauczanie indywidualne.

potrzeby edukacji dwujęzycznej, w której polski język migowy, postrzegany jako kluczowy dla kształtowania się tożsamości głuchych, byłby nauczany jako pierwszy, dając tym samym szansę na opanowanie drugiego języka – języka narodowego traktowanego jako obcy (por. s. 77, 93–94, 98–99, 106, 120). Zdecydowanie mniejsza jest reprezentacja koncepcji całkowitej integracji i nauczania włączającego opartego na metodach oralnych. Propozycje dotyczą stosowania fonogestów – metody, której celem jest „rozwój mowy i umiejętności komunikowania się niezbędny w procesie integracji ze społecznością osób słyszących” (s. 114) oraz innych sposobów pracy rehabilitacyjnej nad rozwojem oralnego komunikowania się osób z wadą słuchu – stosowania systemu językowo-migowego czy wykorzystania w procesie dydaktyczno-wychowawczym grupowych i indywidualnych zajęć logopedyczno-psychologicznych (s. 141–149).

Autorzy artykułów wykazują, że środowisko szkolne w znaczący sposób wpływa na postrzeganie siebie i swojej głuchoty. Wyraźnie brzmią głosy opowiadające się za systemem szkolnictwa specjalnego. Charakterystyczne są tu wypowiedzi zarówno przedstawicieli środowiska niesłyszących, jak i osób z nim związanych:

Wielu uczniów, którzy przeszli przez doświadczenia szkoły masowej, przyznaje, że dopiero w szkole dla głuchych poczuli się na swoim miejscu, są tacy sami, jak pozostali (s. 75).

[...] prawdziwe kontakty z dziećmi niesłyszącymi nawiązałem w „zerówce”, bo zacząłem chodzić do szkoły dla dzieci głuchych przy ul. Krzywickiego w Łodzi. Dopiero tam odczułem, że żyję i że mam kolegów, którzy byli tacy sami jak ja (s. 225).

Przed pójściem do szkoły uczęszczałam do przedszkola przez około rok. Pamiętam wtedy dobrze, że dopiero zaczęłam się orientować, dlaczego ja mam aparaty słuchowe, a inne dzieci nie noszą, nie zdawałam sobie z tego sprawy, że naprawdę jestem głucha. Wtedy potraktowałam to jak noszenie okularów. Nie wiedziałam, co tak naprawdę oznacza przedszkole, myślę, że gdybym chodziła do specjalnego przedszkola, to może bym więcej się nauczyła niż w masowym przedszkolu (s. 234).

Gros analizowanych tekstów, będących reprezentacją referatów konferencyjnych – gatunku poziomu naukowego, eksponuje wewnętrzną wykładnię tożsamości (ja jako obcy wobec grupy, w której się znalazłem), zwracając uwagę na duże zróżnicowanie środowiska osób z problemami słuchu. Podziały abstrahują od stopnia uszkodzenia słuchu i klasyfikacji według Światowej Organizacji Zdrowia (WHO). Są świadectwem odrzucenia koncepcji biologizmu – postawy, która wyrasta z medycznego rozumienia dysfunkcji słuchu. Bazują na różnicach w sposobie komunikowania się i stosunku do posługiwania się w kontaktach interpersonalnych językiem migowym. Specjalistyczna terminologia i podział na: głuchoniemych, głuchych, niesłyszących, słabosłyszących, niedosłyszących i ogłuchłych zostają zastąpione rozróżnieniem na „swoich” – głuchych członków „migającej społeczności”, identyfikujących się ze wspólnotą, która postrzega się w kategoriach mniejszości językowo-kulturowej, oraz na „obcych” – niesłyszą-

cych, którzy komunikują się w sposób oralny i identyfikują się ze środowiskiem słyszących (s. 174–175, 129, 192, 226–227, 233–249).

Rozważania naukowe, eksponujące pogląd o tożsamości językowo-kulturowej głuchych – tożsamości mniejszości językowej, a co za tym idzie – kulturowej, dążą do określenia zbioru cech oraz elementów tradycji, kultury i mentalności, a także wartości wspólnych dla społeczności niesłyszących, odróżniających ich od reszty społeczeństwa; podkreślają niezależność tej tożsamości od przynależności narodowej. Dociekania koncentrują się wokół takich wyznaczników tożsamości jak język i kultura. Wynika z nich, że bycie głuchym kulturowo oznacza silną identyfikację z grupą poprzez język migowy i wytwarzaną wokół niego kulturę materialną i niematerialną. Naukową konceptualizację języka migowego, jako podstawowego czynnika scalającego grupę, ujawnia eksponowanie następujących cech tego języka wraz z silnie niekiedy wartościującymi określeniami:

- dla osoby głuchej język migowy jest naturalną formą komunikacji (s. 73, 77, 91, 105, 108, 255);
- jest głównym środkiem porozumiewania się z otoczeniem (s. 193–194);
- jest efektywnym narzędziem komunikacji w środowisku niesłyszących (s. 174), jedyną całkowicie dostępną formą komunikacji, w której mogą najpełniej wyrazić siebie (s. 77), sprawnym systemem komunikowania się, pozwalającym na swobodne nadawanie i odbiór informacji (s. 194);
- jest językiem ojczystym głuchych (s. 119);
- jest systemem całkowicie autonomicznym – nie jest subkodem języka polskiego (s. 193);
- jest pierwszym językiem dziecka niesłyszącego, dla którego język polski jest językiem obcym (s. 93–106, 129);
- dla głuchych jest wartością, a nie stygmatem kalectwa czy objawem choroby (s. 73, 191, 193);
- jest osiągnięciem geniuszu osób skazanych na brak łączności słownej z ludźmi używającymi języka dźwiękowego (s. 191);
- dzięki istnieniu społeczności głuchych jest przekazywany z pokolenia na pokolenie (s. 73, 193, 194);
- jest nośnikiem kulturowym (s. 12, 106, 93, 194, 211), czynnikiem kulturotwórczym (s. 74, 119, 174, 191, 192, 196–200), najważniejszym dobrem kulturowym głuchych (s. 76–77);
- jest nośnikiem norm i wartości społecznych, wiedzy i przekonań (s. 193);
- kształtuje wspólnotę doświadczeń (s. 193);
- może być skutecznie wykorzystywany w procesie dydaktyczno-wychowawczym (75, 120, 101–106).

Przytoczone powyżej predykcje ujawniają pogląd, że język migowy buduje silne poczucie solidarności grupowej i wspólnoty kulturowej oraz pełni ważną rolę identyfikacyjną – kształtuje poczucie tożsamości społecznej głuchych. Autorzy

artykułów sygnalizują, iż podwaliny tej kultury powstały w latach osiemdziesiątych XX wieku w USA. Zwracają uwagę na wywalczone przez głuchych w innych krajach prawo do posługiwania się językiem migowym – przytaczają doświadczenia Stanów Zjednoczonych, Szwecji i Czech (s. 119, 261–266, 254–259).

W publikacji przywoływany jest też wizerunek „idealnego głuchego” – pełnoprawnego członka takiej mniejszości językowo-kulturowej. Charakteryzuje się go jako osobę: głuchą od urodzenia, wychowywaną przez głuchych rodziców, uczącą się w szkole dla niesłyszących, biegle władającą językiem migowym, identyfikującą się z kulturą głuchych, znającą mentalność tego środowiska i zasady regulujące współżycie w nim, wybierającą głuchego partnera (s. 18, 27). Zwraca się również uwagę na to, że z mniejszością niesłyszących i kulturą głuchych mogą utożsamiać się także osoby słyszące wychowane przez głuchych rodziców – tzw. CODA (s. 262).

Znamienne dla badanego dyskursu naukowego, silnie nakierowanego na podkreślanie odrębności tożsamości społeczno-kulturowej głuchych, jest słabe brzmienie głosu przeciwników tego poglądu. Reprezentanci skrajnie odmiennego stanowiska poszukują tożsamości niesłyszących w obrębie kultury narodowej. Stawiają tezę o tożsamości społeczno-kulturowej niesłyszących i słyszących, rozumianej jako wspólnota tychże społeczności; definiują niesłyszącego jako pełnoprawnego członka społeczności narodowej, komunikującej się wspólnym językiem polskim (s. 112–116).

Ważnym głosem w dyskusji nad tożsamością społeczną głuchych i samoświadomością niesłyszących jest sprecyzowanie problemu osób z wadą słuchu, które nie znają języka migowego (ludzie głusi mówiący). W publikacji sygnalizuje się, że „osoby słabosłyszące (w tym zaimplantowane), niedosłyszące i niekiedy osoby niesłyszące lub głuche doskonale wyrehabilitowane w mowie i w piśmie można zaliczyć do osób, które żyją pomiędzy dwoma światami: słyszących i niesłyszących. Oznacza to z reguły brak silnie określonej tożsamości społecznej” (s. 25–26). W pracy podkreśla się, że takie osoby nie umieją odnaleźć się ani w świecie osób słyszących, ani w hermetycznej „migającej społeczności” głuchych. Zwraca się uwagę na rodzące się wtedy poczucie wyobcowania i wyrzucenia poza nawias obu grup (s. 28, 175–176). Pisze się w związku z tym o murze komunikacyjnym (s. 27, 246, 248–249), alienacji i ostracyzmie obu grup (s. 30), izolacji społecznej (s. 31, 176), niezrozumieniu i braku akceptacji (s. 31, 175), samotności w tłumie (s. 175, 248), poczuciu zawieszenia pomiędzy dwoma światami (s. 29, 31). Operuje się synonimicznymi zwrotami, mającymi dookreślić tożsamość takich osób: cudzoziemiec wśród słyszących (s. 245), inny (s. 244, 246), głuchy medycznie a nie kulturowo (s. 247), jak gdyby słyszący (s. 48), głuchy na swój własny sposób (s. 31). Wymownie brzmi w tym kontekście apel przedstawicieli tego środowiska:

[...] jest jakby podwójny mur, bo nie tylko, że jestem osobą niedosłyszącą czy jestem osobą mówiącą, ale przede wszystkim, że jestem osobą zaimplantowaną. I proszę Państwa, pomóżcie Nam przebić właśnie ten mur (s. 249).

Jak zauważa Iwona Grzesiak [2004: 209],

nie jest więc lepiej być osobą niedosłyszącą – jak uważa większość słyszących – bowiem jest się niemal skazanym na ostracyzm społeczny zarówno ze strony środowiska głuchych, jak i słyszących.

Ustalenia w sferze funkcjonowania w dyskursie naukowym pojęcia *tożsamość głuchych* prowadzą do wniosku, że wyróżników tej tożsamości trzeba szukać niezależnie od przynależności narodowej niesłyszących. Referaty konferencyjne, będące reprezentacją gatunków, uświadamiają zarazem złożony problem zakresu pojęciowego tego związku. Modelują pojęcie głównie w kierunku tożsamości społeczno-kulturowej mniejszości językowej, w oparciu o odrębność kulturową, w tym językową niesłyszących. Ideologiczna kategoria odrębności tożsamości socjokulturowej głuchych jest najszerzej reprezentowana w badanym materiale. Podkreślanie jej inności, a co za tym idzie – atrakcyjności, stanowi o konieczności dalszych badań oraz naukowego opisu.

Bibliografia

- Albińska P. [2007], *Problemy życia społecznego i zawodowego osób niesłyszących i głuchych*, [w:] E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych. Social and cultural identity of the Deaf*, Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, Łódź, s. 169–189.
- Bryndal M. [1998], *Koncepcja bilingwalnego wychowania dzieci niesłyszących*, „Audiofonologia”, t. XII, s. 83–102.
- Cieszyńska J. [2004], *Dwukulturowość, dwujęzyczność – przekleństwo czy bogactwo?*, „Logopedia” 33, s. 25–42.
- Czajkowska-Kisil M. [2006], *Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce*, „Szkoła Specjalna” 4, s. 265–275.
- Długolecka L. [2002], *Głusi jako mniejszość kulturowa*, „Świat Cisy” 5/6, s. 16–18.
- Farris M. A. [1994], *Sign language research and Polish Sign Language*, „Lingua Posnaniensis” 36, s. 13–36.
- Grzesiak I. [2004], *Obcy wśród swoich – o społeczności głuchych w Polsce*, [w:] A. Staniszewski, J. Chłosta-Zielonka (red.), *Swojskość i obcość. O kategorii tożsamości w piśmiennictwie polskim na przełomie wieków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, s. 204–210.
- Grzesiak I. [2005], *Głusi jako mniejszość językowa posługująca się językiem migowym*, [w:] S. Gajda, A. Markowski, J. Porayski-Pomsta (red.), *Polska polityka komunikacyjnojęzykowa wobec wyzwań XXI wieku*, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa, s. 355–361.
- Löwe A. [1999], *Każde dziecko może nauczyć się słyszeć i mówić*, Media Rodzina, Poznań.
- Michalewski K. [2011], *Tekst – komunikat, język – system komunikacji*, [w:] *Vidy jazyka a jazykovedy*, M. Ološtiak, M. Ivanova, D. Slančová (red.), „Acta Fakultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis. Jazykovedný zborník” 34 [AFPh UP 304/386], Prešov, s. 63–67.
- Świdziński M. [2007], *Jak Głusi przyswajają język: o językach migowych i miganych*, [w:] I. Grzesiak (red.), *Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce*, Wydawnictwo Stanisław Sumowski, Malbork, s. 16–24.

- Tomaszewski P. [1999], *Depatologizacja głuchoty: Droga do dwujęzyczności i dwukulturowości w wychowywaniu dziecka głuchego*, [w:] R. Ossowski (red.), *Kształcenie specjalne i integracyjne*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, s. 146–155.
- Tomaszewski P. [2004], *Polski Język Migowy: mity i fakty*, „Poradnik Językowy, z. 6, s. 59–72.
- Tomaszewski P. [2005a], *Mówić czy migać? Prawo dziecka głuchego do wychowania dwujęzycznego*, [w:] D. Grajewska (red.), *Spółeczeństwo równych szans. Tendencje i kierunki zmian*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa, s. 113–124.
- Tomaszewski P. [2005b], *Polski Język Migowy w wychowaniu dwujęzycznym dziecka głuchego*, „Studia Pragmalingwistyczne” 4, s. 33–58.
- Twardowska E., Kowalska M. [2011] (red.), *Edukacja niesłyszących. Publikacja pokonferencyjna*, Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, Łódź.
- Woźnicka E. [2007] (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych. Social and cultural identity of the Deaf*, Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, Łódź.